

La educación en derechos humanos

Una propuesta de innovación



Universidad
Zaragoza



África Vázquez Beltrán
Máster en Profesorado de Educación Secundaria



ÍNDICE



1. Introducción	1
2. Marco teórico	2
3. Hipótesis-acción	7
4. Diseño metodológico	8
5. Análisis de datos y resultados	13
6. Conclusiones	31

1. INTRODUCCIÓN

La innovación que presentamos a continuación consiste en la elaboración de una carta con recomendaciones para defender los derechos humanos en Aragón por parte de un grupo de alumnos y alumnas de la ESO. Para ello, dichos alumnos y alumnas tendrán que indagar en la actualidad española en materia de derechos humanos a través de la prensa y, entre todos, detectar los problemas puntuales, los problemas estructurales que hay detrás de éstos y buscar soluciones. Una vez redactada la carta en cuestión, ésta será leída en las Cortes de Aragón por uno de los parlamentarios, por lo que la voz de estos y estas adolescentes se hará eco más allá del aula.

Esta innovación ha sido proyectada en un contexto de crisis económica, pero también política y, sobre todo, social; y en un momento en el que, desgraciadamente, los derechos humanos de las personas se están viendo amenazados dentro de nuestras fronteras. La necesidad de educar futuros ciudadanos y ciudadanas comprometidos con el bienestar de todos es acuciante y, sin duda, no hay mejor lugar de formación que la escuela.

Asimismo, la innovación ha pretendido indagar en los retos y dificultades que plantea a los y las adolescentes el aprendizaje del funcionamiento social y, en especial, de los problemas específicos que plantea la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el momento presente. Los y las jóvenes han de interesarse por la actualidad y analizarla de forma crítica y constructiva para explorar las posibilidades que éste ofrece a la hora de resolver cuestiones relevantes de carácter social.

Por último, los y las jóvenes tienen que hacerse responsables, en la medida de sus posibilidades, de lo que sucede a su alrededor y ejercer una ciudadanía igualmente responsable. Con este fin, y con el fin de abrirles las puertas a la vida adulta, hemos decidido darles voz; porque, después de todo, ellos son el futuro.

2. MARCO TEÓRICO

Desde finales de la década de los 90, los derechos humanos han ido adquiriendo un mayor protagonismo en la educación secundaria dentro y fuera de nuestras fronteras, principalmente, debido a las demandas de una sociedad cada vez más globalizada y, por tanto, plural y multicultural. En unas sociedades en constante cambio, el individuo se ha convertido en la unidad de organización básica frente a la comunidad; el planteamiento de la educación también ha sido modificado, puesto que el objetivo de ésta ya no son comunidades humanas en su conjunto, sino todas y cada una de las personas que las forman, independientemente de su etnia, estatus socioeconómico, opción política, cultura o religión. Por consiguiente, la emergente educación en derechos humanos nace para educar individuos, no grupos sociales —uno de los pilares de la *Declaración* de 1948 es, precisamente, que son todas y cada una de las personas quienes tienen derechos y deberes fundamentales—; y, además, surge como respuesta a las necesidades de la globalización del planeta.

J. Hallack (1999) es uno de los primeros en desarrollar estas dos ideas. Hallack considera que es preciso que las personas reciban una educación en derechos humanos antes de alcanzar la edad adulta, puesto que los estados contemporáneos ya no son capaces de hacerse cargo de la defensa de dichos derechos y, por tanto, esta defensa ha pasado a ser responsabilidad del conjunto de la sociedad:

Con la aceleración de la globalización y el debilitamiento de las autoridades gubernamentales (...), el Estado contemporáneo ha experimentado una erosión de su poder, de su credibilidad e incluso de su legitimidad en la mayor parte de los países. (...) El respeto de los derechos humanos (...) dependía hasta ahora de la responsabilidad de los poderes públicos. (...) Con el debilitamiento del Estado, esta capacidad se torna problemática, lo que ha conducido a concebir diferentes escenarios para el futuro, en particular, a percibir contrariedades o complementariedades entre las tendencias de la globalización y los desafíos que afronta la agenda de la educación y los derechos humanos¹.

La educación desempeña un rol fundamental a la hora de garantizar que las sociedades contemporáneas respeten los derechos humanos, haciéndose cargo de los nuevos retos y dificultades que presenta la globalización. Los fenómenos migratorios, por ejemplo, son uno de estos desafíos; no es de extrañar que en las últimas décadas hayan sido las ONG quienes se hayan ocupado, en gran medida, de educar a las personas en la cultura de la convivencia pacífica y la no discriminación por razones de origen étnico y cultural.

En España, X. R. Jares (1998) reclama la necesidad de «educar [en derechos humanos] desde y para la acción». Jares retoma algunas de las ideas que ya se habían enunciado en los años 70 con respecto a la educación en derechos humanos, pero desde una perspectiva actualizada y acorde a los nuevos tiempos y a las nuevas realidades. En cuanto al enfoque que debe dársele a esta educación, el autor es muy claro: «lejos de buscar la pasividad, la tranquilidad, la no acción, etc., debemos dirigir nuestra acción a la formación de personas activas y combativas»².

Es decir, Jares ya está formulando la idea de que una educación en derechos humanos no es eficaz o, como mínimo, no está completa si no se encamina a favorecer la agencia de los niños y adolescentes. Dicho de otro modo: que niños y adolescentes se agencien de la defensa de sus derechos y los de los demás hasta querer pasar a la acción

–y, si es preciso, hacerlo– debe ser un objetivo fundamental de la educación en derechos humanos.

Pero sólo desde el año 2000 comienza a haber una voluntad expresa por parte de las instituciones europeas y españolas por implantar un plan de educación integral para orientado a la ciudadanía y los derechos humanos.

El 16 de octubre de 2002, el Consejo de Europa redacta una carta en la que recomienda la educación para la ciudadanía como prevención y resolución de algunos de los problemas de la globalización a los que están teniendo que enfrentarse la mayoría de los estados miembros de la Unión:

[El Comité de Ministros está] preocupado por el nivel creciente de apatía política y cívica, por la falta de confianza en las instituciones democráticas y por el aumento de los casos de corrupción, racismo, xenofobia, nacionalismo agresivo, intolerancia con las minorías, discriminación y exclusión social, que constituyen graves amenazas para la seguridad, la estabilidad y el desarrollo de las sociedades democráticas³.

En dicha carta, el Consejo también señala cuál es la función que se otorgará a la educación para la ciudadanía y cómo ésta se relaciona con la defensa de los derechos humanos:

La educación para la ciudadanía democrática es esencial para la misión principal del Consejo de Europa, que es promover una sociedad libre, tolerante y justa, y que contribuye, junto con las demás actividades de la Organización, a la defensa de los valores y los principios de libertad, pluralismo, derechos humanos y Estado de Derecho⁴.

Poco después, el Estado español, haciéndose eco de la *Recomendación...*, incluye la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el currículo oficial. Con esta finalidad proyecta una asignatura independiente de todas las demás, que recibe el nombre de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. El principal propósito de dicha asignatura queda descrito de la siguiente manera:

[La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos] se propone que la juventud aprenda a convivir en una sociedad plural y globalizada en la que la ciudadanía (...) incluya como referente la universalidad de los derechos humanos que, reconociendo las diferencias, procuran la cohesión social⁵.

También fuera de nuestras fronteras se debate acerca de la necesidad de educar a los niños y adolescentes en ciudadanía y derechos humanos o, lo que es lo mismo, en una cultura de la convivencia; y no sólo eso: la posibilidad de convertir a estos niños y adolescentes en agentes que garanticen el respeto de los derechos humanos de las personas –y no sólo en personas sensibilizadas con dichos derechos– se plantea como una alternativa cada vez más deseable. El chileno A. Magendzo (2006) se refiere a ella en los siguientes términos:

El conocimiento de los derechos humanos se vincula (...) a un interés técnico y a un interés práctico, pero su interés central es la emancipación de las personas de las formas dominadoras de relación social que imponen y violentan la acción humana y social. (...) Si bien tanto el conocimiento técnico como el práctico son importantes para la educación en derechos humanos, lo son en la medida que trascienden y se ubican en una postura emancipadora-crítica-transformadora. Dicho de otra manera, (...) la educación en derechos humanos debe proporcionar los conocimientos normativos y dar a entender el entramado y los contextos en que éstos se han generado para así actuar en consecuencia⁶.

Magendzo está planteando en 2006 lo que otros autores –como F. Tibbitts, de quien se hablará más adelante– ya habían anunciado unos años antes: que la educación para la ciudadanía y los derechos humanos no sólo es útil para sensibilizar a las personas con los problemas de los demás desde un punto de vista empático, sino que también sirve para que estas personas se emancipen de quienes ejercen un dominio sobre ellas o de quienes podrían llegar a ejercerlo. Ocho años después de que Jares demandara una educación en derechos humanos «desde y para la acción», Magendzo convierte la acción el objetivo último de esta educación. En otras palabras, la educación para la ciudadanía y los derechos humanos no servirá de gran cosa, por muchos conocimientos y habilidades que permita adquirir a los niños y adolescentes, si éstos no reciben, sobre todo, una formación actitudinal que les haga ser defensores activos de los derechos humanos.

La consideración de que cada individuo debe agenciarse de esta defensa activa de los derechos humanos es fundamental para comprender los nuevos enfoques en materia de enseñanza-aprendizaje; especialmente, del enfoque que considera que la educación para la ciudadanía puede llegar a ser un motor del cambio social.

La idea de que la educación en derechos humanos es un motor de cambio social está desarrollada dentro de los tres modelos de educación en derechos humanos de F. Tibbitts (2002); en concreto, en el tercer nivel de su categorización, correspondiente al «modelo de transformación». El primer y el segundo nivel de Tibbitts, «valores y percepción» y «responsabilidad», respectivamente, son los más habituales en la educación en derechos humanos: el primero, en la escuela; el segundo, a la hora de formar profesionales cuyo ámbito justifique que se preste una atención especial a las cuestiones relacionadas con la defensa de los derechos humanos, como es el caso de jueces, fiscales, abogados, policías, militares, activistas de toda índole... Si se analiza la situación actual desde el modelo de Tibbitts, se concluye que la responsabilidad se deja en manos de los adultos, mientras que los niños y jóvenes frecuentemente se quedan en el primer estadio de concienciación y sensibilización, sin que se les permita pasar a la acción directa o se les ofrezcan las herramientas necesarias para ello.

Sin embargo, el modelo de la transformación de Tibbitts adopta un cariz muy distinto: tal y como afirma la autora, este modelo está encaminado a «facultad al individuo tanto para que reconozca los abusos de los derechos humanos como para que asuma el compromiso de prevenirlos»⁷. Es decir, el propósito no es tanto facilitar el conocimiento y la sensibilización con las violaciones de los derechos humanos como convertir a los niños y adolescentes en agentes de prevención de dichas violaciones. Dicho de otra manera: el conocimiento y la sensibilización con el problema sólo son eficaces en la medida en que contribuyen a la adquisición de compromisos firmes con su resolución.

Una vez más, la agencia resulta ser un concepto fundamental en la teoría de la educación en derechos humanos como motor del cambio social. M. R. Buxarraís (2008) sostiene, en un artículo sobre la educación para la ciudadanía y los derechos humanos escrito a raíz de la aprobación de la LOE en España, que «la ciudadanía justa debería responder a los problemas sociales comprometiéndose a cambiar la sociedad»⁸. Igualmente, la «alfabetización política»⁹ de los niños y adolescentes se ha convertido en una prioridad, sobre todo, teniendo en cuenta la época convulsa que se está viviendo en España desde el punto de vista de la política. El modelo de la transformación social

empieza a hacerse un hueco en la investigación educativa dentro y fuera de nuestras fronteras.

Pero la aplicación práctica de este modelo no es fácil. Por un lado, una sociedad en constante cambio plantea nuevos retos y dificultades cada día, que requieren una pronta respuesta por parte del sistema educativo; por otro lado, el propósito de que el estado eduque en valores suele ser visto con recelo por parte de la población: sólo hay que observar la polémica desatada tras la inclusión en el currículo español de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Desde la Unión Europea instan a los países miembros a seguir adelante con la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, tal y como refleja la *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*¹⁰ elaborada en 2010. Siguiendo la recomendación, varios autores españoles definen con precisión el concepto de educación para la ciudadanía y, sobre todo, cuál es su finalidad. Así pues, el modelo de la transformación social de Tibbits se presta a una revisión de cara a su posterior aplicación en la escuela.

M. Puig y otros (2010) lo tienen en cuenta a la hora de formular el propósito de la educación para la ciudadanía:

Por lo tanto, entendemos que educar para la ciudadanía es una necesidad actual, fruto de las características de nuestra sociedad, desde la que se enfatiza la necesidad (sic) de formar ciudadanos activos, conocedores de sus derechos y cumplidores de sus deberes. Ciudadanos capaces de tomar decisiones por sí mismos, dotados de un espíritu crítico, implicados en conseguir el bien común, defensores y proyectores de los valores democráticos y dispuestos a luchar por la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad¹¹.

El artículo hace hincapié en dos ideas principales: en primer lugar, que la educación para la ciudadanía responde a la necesidad de que los adultos ejerzan la ciudadanía de forma responsable, algo que sólo pueden conseguir con una formación adecuada; en segundo lugar, que esta necesidad responde a la configuración actual de la sociedad, que ya se ha señalado que es el resultado de un mundo globalizado y, por ende, plural.

J. Tuvilla (2008) también se refiere a este asunto:

Los sistemas educativos contemporáneos (...) se plantean la necesidad de superar la visión tradicional de la educación cívica, adoptando un nuevo enfoque consistente en dotar a la ciudadanía de unas competencias básicas (...) para participar activa, crítica y responsablemente en los asuntos públicos. (...) El problema de la ciudadanía (...) es la superación de la exclusión y la búsqueda de cauces para integrar como ciudadanos a personas procedentes del horizonte multicultural¹².

El propósito de formar personas capaces de ejercer la ciudadanía —es decir, de velar por sus derechos y los de los demás y cumplir sus deberes— en un planeta cada vez más globalizado y plural está en boga. J. M. Touriñán (2009) afirma que «la educación es (...) el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo»¹³. El concepto de «ciudadano del mundo» está relacionado con el ideal internacionalista; no obstante, se valen de él algunos sectores de la educación

para defender, precisamente, la urgencia de que los niños y adolescentes sean educados para poder relacionarse consigo mismos y, sobre todo, con los demás.

Concluyendo, se puede afirmar que la educación para la ciudadanía y los derechos humanos no es sólo un compromiso de carácter ético y cívico; es, en verdad, una herramienta útil –e incluso imprescindible– para que los niños y adolescentes de hoy puedan ejercer la ciudadanía el día de mañana y, sobre todo, puedan desenvolverse en la vida adulta respetándose a sí mismos y respetando a los demás en el contexto de un mundo global y plural en el que, por desgracia, aún existen múltiples conflictos de índole étnica, política, económica, social y religiosa.

Sin embargo, embarcar al alumnado en proyectos de este tipo es algo que no está exento de dificultades. Más allá de cuestiones de carácter sociopolítico –cuya importancia es mayor de lo que podría parecer a simple vista: basta con ver cómo el cambio de gobierno ha traído consigo la eliminación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos con la nueva ley educativa¹⁴–, también existen recelos por parte de la propia comunidad educativa: muchas veces, los propios docentes se oponen a que el alumnado de primaria y secundaria reciba este tipo de formación alegando una cuestión de inmadurez. F. F. García Pérez y N. De Alba (2012) afirman que «muchos profesores suelen insistir la falta de madurez de los alumnos para (...) asumir con responsabilidad los compromisos que requiere la participación. Sin embargo, a participar sólo se aprende participando»¹⁵. Por otro lado, esperar a que un niño o adolescente llegue a la edad adulta sin haber recibido ningún tipo de formación ciudadana o en derechos humanos no parece deseable en absoluto; una persona que no se responsabiliza de lo que ocurre a su alrededor difícilmente va a adoptar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad con sus semejantes, ni tampoco va a velar por la justicia social. Por consiguiente, la ausencia de formación parece entrañar más riesgos que su presencia en las aulas.

Las conclusiones a las que llegamos a partir de la lectura y el análisis de los trabajos anteriormente citados son tres:

- a) Los niños y adolescentes de hoy necesitan una educación en valores de respeto, tolerancia, solidaridad y justicia social que responda a las demandas de un mundo cada vez más globalizado y, por tanto, plural.
- b) La educación para la ciudadanía y los derechos humanos sólo es útil en la medida en que contribuye a la transformación de la realidad.
- c) Si los niños y adolescentes no reciben esta formación, será difícil que lleguen a ser adultos comprometidos con la defensa de sus derechos y los de los demás y con el cumplimiento de sus deberes ciudadanos.

3. HIPÓTESIS-ACCIÓN

La innovación empieza cuando los alumnos y alumnas reciben la carta de un diputado de las Cortes de Aragón que les propone el siguiente desafío: elaborar una lista de recomendaciones para que los políticos aragoneses defiendan los derechos humanos en Aragón. Los y las estudiantes habrán de volcar en dicha lista las soluciones que encuentren a algunos de los principales problemas en materia de derechos humanos: inmigración, abusos policiales, brecha salarial entre hombres y mujeres, precariedad laboral y desahucios. Si aceptan el reto, su carta será leída en el Parlamento Aragonés.

El propósito es que el grupo de estudiantes de comprometa con un objetivo a corto plazo en materia de derechos humanos y se agencie, en la medida de lo que pueda, de los problemas sociales. La inmersión en ciertos problemas puntuales que aparecen recogidos en la prensa no sólo les permitirá aproximarse a la realidad actual, sino también indagar en los problemas estructurales con el fin último de buscar formas de resolverlos, así como adquirir el compromiso personal de aportar su granito de arena.

La innovación pretende hacer una aportación a las líneas de investigación que defienden que la educación para la ciudadanía y los derechos humanos contribuye al cambio social. Ha sido diseñada ex profeso para el grupo con el que se llevará a cabo, correspondiente al Plan de Diversificación de 3º de ESO: los materiales son originales y están adaptados a las características del alumnado en cuestión, así como al tiempo disponible. La idea es que sea rápida, intensa y muy concreta. No obstante, podría ser un punto de partida de otras innovaciones de duración media y larga y, por descontado, es homologable a otros grupos con características y problemáticas diferentes.

Los tres pilares de la innovación son los siguientes: empatía, comprensión social y agencia. La empatía personal, el sentimiento que empuja a las personas a ponerse en la piel de sus semejantes, es el punto de partida esencial para comprometerse con la salvaguarda de los derechos humanos y en esta innovación es fundamental favorecerla. Por otro lado, la comprensión social tiene lugar cuando una persona es capaz de indagar en los problemas sociales y en su origen; autores como M. Carretero (2000, 2011) ya han señalado la dificultad que entraña la comprensión social para el adolescente, por lo que algo tan importante como la educación en derechos humanos ha de ser planeado de forma cuidadosa y específica. Finalmente, la agencia es la capacidad de una persona de hacer suyos los problemas sociales, y nuestra hipótesis de partida es que una empatía alta y una comprensión social igualmente alta permiten a los y las adolescentes –así como a las personas adultas– agenciarse en mayor medida de los problemas que tienen que ver con los derechos humanos y, por tanto, buscar soluciones y adoptar actitudes personales que contribuyan a mejorar las cosas.

En caso de que la innovación dé sus frutos, podríamos haber dado con un buen método para valernos de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos como motor de la transformación social; es decir, para formar jóvenes más empáticos, con un alto nivel de comprensión social y dispuestos a agenciarse de la defensa de los derechos humanos.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4. 1. Planificación

4. 1. 1. Fase I. La carta

El pretexto de la innovación de cara al grupo de alumnos y alumnas en el que se va a realizar es el siguiente: el parlamentario aragonés Alfonso Vicente Barra nos ha escrito una carta [Anexo I] pidiéndonos que le ayudemos a elaborar una lista de recomendaciones para que tanto él como el resto de los parlamentarios puedan tener en cuenta la opinión de los y las jóvenes a la hora de defender los derechos humanos. La carta será leída en clase y, aprovechando la coyuntura, se explicará al grupo qué son las Cortes de Aragón y cuál es su finalidad.

Tras esta introducción, se presentará la actividad, procurando hacerla lo más atractiva posible a los ojos de los y las estudiantes, y se motivará a éstos para que participen en ella activa y creativamente. Desde el principio se hará hincapié en la idea de que tienen un objetivo y, por tanto, una responsabilidad; presumiblemente, el hecho de que lo que hagan vaya a tener una serie de repercusiones –lectura de sus propuestas en el Parlamento aragonés– ayudará a que se impliquen en la tarea.

4. 2. 2. Fase II. ¿Qué son los derechos humanos?

En primer lugar, detectaremos los conocimientos previos del grupo a través del lanzamiento de la siguiente pregunta oral: «¿qué son los derechos humanos?». Asimismo, cada estudiante recibirá un cuestionario [Anexo II] que tendrá que rellenar por escrito. El propósito de ello es saber cuál es el punto de partida del grupo en general y de cada estudiante en particular para poder evaluar los resultados de la innovación con mayor precisión.

A continuación, describiremos de forma somera el recorrido histórico de los derechos humanos, centrándonos en Europa y España, pero sin olvidar la realidad de otros países; especialmente, hablaremos de los países del llamado Tercer Mundo y la relación de éstos con España a raíz del fenómeno de la globalización, con toda la problemática que ello conlleva.

Para concluir esta fase, presentaremos una selección de artículos simplificados de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948* [Anexo IV]. Después organizaremos un parlamento en clase en el que se debatirá acerca de los artículos de la *Declaración*; este debate irá seguido de una votación de los cinco derechos más importantes según el criterio de la clase.

El propósito fundamental es que los alumnos y alumnas reflexionen sobre lo que hay detrás de la formulación de un derecho y todo lo que ello implica, y sean capaces de empezar a tomar decisiones y a priorizar aquello que les parezca más urgente o que se ajuste más a la actualidad española y sus problemas.

4. 1. 3. Fase III. La actualidad española en materia de derechos humanos (I): los problemas

La clase se dividirá por parejas y a cada una de ellas se le asignará un derecho de entre los cinco elegidos por el grupo. Estos derechos llevarán aparejados un artículo periodístico [Anexo VI], seleccionado previamente por quien organice la innovación – en este caso, la profesora en prácticas–; dicho artículo será objeto de un análisis crítico, y las parejas valorarán la relación entre el derecho y el artículo que hayan recibido. Para ello, también se valdrán de un cuestionario [Anexo III].

Seguidamente, las parejas pondrán en común con el resto de la clase las conclusiones extraídas, así como las emociones y sentimientos –subjetivos– que hayan experimentado. Finalmente, habrá una recapitulación oral en la que se expondrá, de forma breve y concisa, cuáles son los problemas irresueltos en materia de derechos humanos en España.

4. 1. 4. Fase IV. La actualidad española en materia de derechos humanos (II): las soluciones

Con los problemas sobre la mesa, llevaremos a cabo una lluvia de ideas a nivel de grupo con el fin de buscar soluciones viables. Esta lluvia de ideas será oral, aunque cada estudiante podrá tomar las notas que considere oportunas. Las ideas serán recogidas por escrito en la pizarra, independientemente de la aceptación que hayan tenido.

Una vez expuestas todas las propuestas de los alumnos y alumnas, éstos y éstas las comentarán y debatirán y, finalmente, elegirán por votación las que crean que se ajustan mejor a los problemas planteados. De este modo, cada problema llevará asociada una solución emanada del propio grupo de estudiantes.

4. 1. 5. Fase V. Nuestra responsabilidad

Cuando la clase haya consensuado las mejores soluciones de entre todas las que se han planteado para solucionar los problemas de derechos humanos en España, se redactará de forma colectiva un borrador de la lista de recomendaciones que será enviada al Parlamento aragonés. Esta redacción se hará de la siguiente manera: una persona voluntaria saldrá a la pizarra y, guiada por las aportaciones orales de sus compañeros, escribirá el borrador de la carta, que quedará a la vista de todo el mundo para ser revisado, corregido y mejorado todas las veces que haga falta.

A continuación, otra persona voluntaria se ocupará de escribir la carta en el papel –o, en este caso, en la cartulina– que se le haya ofrecido. Copiará la carta tal y como esté escrita en la pizarra, respetando la elaboración conjunta del grupo. Finalmente, todos sus compañeros y compañeras la firmarán [Anexo V].

4. 1. 6. Fase VI. Esperando una respuesta

Se informará a la clase de que se ha entregado la carta al interlocutor de las Cortes de Aragón –si es posible, serán los propios alumnos y alumnas quienes lo hagan; si no, se les informará inmediatamente– con el fin de que ellos y ellas tomen conciencia

de que su trabajo no ha sido en vano y dará sus frutos: como mínimo, ésta se leerá en voz alta en el Parlamento aragonés, garantizando que las palabras de un grupo de adolescentes tengan eco.

Si todo ha ido bien, se espera que los alumnos y alumnas que hayan participado en la innovación tomen conciencia de que tienen derecho a alzar la voz y expresar su malestar ante la injusticia, así como de buscar los cauces adecuados para canalizar sus quejas y convertirlas en demandas sociales. El fin último es, pues, que adopten un papel de ciudadanos activos y críticos, que no se desanimen fácilmente y sean capaces de explorar la realidad para mejorarla.

4. 2. Instrumentos de evaluación

4. 2. 1. Instrumentos para evaluar al grupo

Los instrumentos para evaluar la respuesta del grupo de alumnos y alumnas serán dos: el cuaderno de observación de la persona que dirija la actividad –en este caso, la profesora en prácticas– y los cuestionarios que los y las estudiantes deberán cumplimentar por escrito [Anexos II y III].

El cuaderno de observación consistirá en una descripción objetiva, precisa y detallada de lo sucedido en el transcurso de la innovación. Los cuestionarios estarán orientados a recoger por escrito la respuesta de cada participante, ya sea para medir la intensidad de su respuesta emocional a los hechos como para valorar hasta qué punto ha sido capaz de hacer un análisis racional de éstos.

Los cuestionarios nunca serán presentados como algo parecido a un examen. Una de las claves del éxito de esta innovación es que los alumnos y alumnas se sientan cómodos y en condiciones de expresarse libre y sinceramente; si creen que van a ser calificados a posteriori, es probable que se cohiban o que lleguen a modificar sus respuestas. Por ello hay que hacer hincapié en la necesidad de aclararles desde el comienzo de la actividad que ésta se les ha destinado a ellos única y exclusivamente, y que en modo alguno se les pondrá nota por lo que hagan.

4. 2. 2. Instrumentos para evaluar la innovación

La evaluación de la innovación estará dividida en dos apartados. Uno de ellos consistirá en la evaluación del taller a nivel de grupo, en el que se observará, analizará y valorará lo acontecido en las tres horas que duró; el segundo apartado, en cambio, se centrará en los resultados individuales de los estudiantes por separado.

El primer apartado, correspondiente a la implicación del grupo en la actividad, contemplará tres aspectos fundamentales: la participación de los alumnos y alumnas, el tiempo invertido y el compromiso con el resultado.

El segundo apartado, correspondiente al resultado individual de cada participante, constará de dos categorías de medición: por un lado, la implicación

personal en el problema; por otro lado, la capacidad de realizar un análisis racional de los hechos.

El primer apartado de la evaluación de la innovación, correspondiente a la implicación del grupo en la actividad, se evaluará con el apoyo de la siguiente tabla de medición:

<i>Implicación en la actividad</i>	
<i>Participación voluntaria</i>	<p>✎ ¿Las respuestas son espontáneas?</p> <p>✎ ¿Hay silencios?</p> <p>✎ ¿Participan todos los alumnos?</p> <p>✎ ¿Participan todos los alumnos por igual?</p> <p>✎ ¿El debate principal genera debates secundarios?</p> <p>✎ ¿Los estudiantes manifiestan opiniones personales?</p> <p>✎ ¿Los estudiantes relatan experiencias personales?</p>
<i>Tiempo invertido</i>	<p>✎ ¿Los estudiantes trabajan durante todo el tiempo previsto?</p> <p>✎ ¿Están enfrascados en la tarea o se distraen?</p> <p>✎ ¿Se ajustan al tiempo previsto o sacrifican su tiempo libre para continuar?</p>
<i>Compromiso con el resultado</i>	<p>✎ ¿Los estudiantes recuerdan el objetivo de la actividad en todo momento?</p> <p>✎ ¿Se esfuerzan por alcanzar dicho objetivo?</p> <p>✎ ¿Se conforman con el primer resultado que obtienen o buscan alternativas?</p> <p>✎ ¿Se conforman con el resultado final o se empeñan en corregirlo y mejorarlo?</p> <p>✎ ¿Les preocupa la presentación formal del resultado (ortografía, gramática, redacción, presentación...)?</p>

El segundo apartado de la evaluación de la innovación, correspondiente al resultado individual de cada participante, se medirá con la ayuda de la tabla que presentamos a continuación:

<i>Implicación personal</i>	
<i>Intensidad emocional</i>	<p>✎ ¿Los estudiantes manifiestan opiniones personales?</p>

<p><i>Agencia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✎ ¿Los estudiantes manifiestan sentimientos personales? ✎ ¿Los estudiantes califican los hechos? ✎ ¿Los estudiantes se identifican con los hechos? ✎ ¿Los estudiantes fantasean con lo que podrían hacer ellos? ✎ ¿Los estudiantes aseguran que ellos harán algo, pero en el futuro? ✎ ¿Los estudiantes aseguran que ellos harán algo enseguida?
<p><i>Capacidad de análisis</i></p>	
<p><i>Análisis social con contextualización y transferencia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✎ ¿Los estudiantes comprenden los hechos y saben explicarlos con sus propias palabras? ✎ ¿Los estudiantes comprenden qué hay inmediatamente detrás de los hechos? ✎ ¿Los estudiantes comprenden cuál es la razón última de los hechos? ✎ ¿Los estudiantes relacionan el hecho puntual con un problema de fondo? ✎ ¿Los estudiantes cuentan anécdotas directamente relacionadas con los hechos? ✎ ¿Los estudiantes cuentan anécdotas relacionadas con hechos similares?
<p><i>Exploración de los mecanismos sociales existentes en busca de soluciones</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✎ ¿Los estudiantes proponen soluciones fantasiosas? ✎ ¿Los estudiantes proponen soluciones ideales? ✎ ¿Los estudiantes proponen soluciones prácticas a pequeña escala? ✎ ¿Los estudiantes proponen soluciones prácticas a gran escala?

5. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

5. 1. Exposición de datos y resultados

5. 1. 1. Cuaderno de observación¹⁶

A El 3 de abril de 2014 a las 10:35 horas comienza la investigación-acción sobre los derechos humanos con los alumnos y alumnas de 3º de ESO de Diversificación del IES Ramón y Cajal. A dichos estudiantes, diez en total –Estrella, Sol, Naiara, Macarena, Rubén, José Luis, Isabel, María, Cecilia y Alejandro–, cuyas edades están comprendidas entre los 14 y los 18 años, se les plantea el siguiente reto: redactar una lista de ideas para que sirvan de inspiración a los parlamentarios aragoneses a la hora de defender los Derechos Humanos en nuestra Comunidad Autónoma.

En primer lugar, leemos en voz alta la carta de Alfonso Vicente Barra, miembro de las Cortes de Aragón que ha accedido a colaborar con nosotros en esta innovación. La clase acepta la misión, aunque, inicialmente con más curiosidad que entusiasmo; tal y como ellos y ellas comentan, no están acostumbrados a realizar actividades de este tipo. No obstante, tres de ellos, Naiara, Macarena y Alejandro, se muestran impacientes.

Antes de nada, planteamos a la clase las siguientes preguntas: ¿qué es un derecho humano?, ¿qué derechos humanos hay?, ¿todo el mundo tiene derechos humanos? Con las aportaciones de todos los alumnos y alumnas, apuntamos en la pizarra las cosas a las que, según el criterio del grupo, todas las personas deberían tener derecho. Esas cosas son: sanidad, educación, servicios sociales, vivienda, trabajo digno, tiempo libre, comida, libertad de expresión, libertad de movimiento y ocio –el ocio es la única que, finalmente, tachamos, pues no hay que confundirla con el tiempo libre–; casi todos coinciden al mencionarlas. Hay estudiantes que participan más que otros: Naiara, Macarena y Alejandro, y también Rubén, José Luis y Cecilia, aunque más tímidamente. Estrella, Sol y María van interesándose por la actividad, aunque no hacen tantas aportaciones como sus compañeros y compañeras. Isabel es la única que se sume en un silencio sepulcral, aunque hay que señalar que esta alumna tiene problemas personales que, por desgracia, le impiden llevar una vida normal.

Tras este primer debate oral, los y las estudiantes cumplimentan un cuestionario que servirá para detectar sus conocimientos previos. Lo hacen con prisa e interés por lo que vendrá después, lo cual es interpretado como una buena señal; no obstante, la alumna Isabel vuelve a tener algún que otro problema. Por suerte, sus compañeros se prestan a ayudarle y le explican lo que tiene que hacer.

Lo siguiente que hacemos es leer y comentar en voz alta una selección de diez artículos simplificados de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, para que los alumnos y alumnas escojan por votación los cinco que les parezcan más importantes. A estas alturas ya se han metido de lleno en su papel de vigilantes de los derechos humanos: todos y todas hablan y opinan apasionadamente; Rubén y Cecilia ya no parecen tímidos en absoluto, y hasta María se va animando a hablar. José Luis también parece enfrascado, aunque su carácter apacible le impide hacerse oír. Hay que pedir un poco de sosiego y ordenar los turnos de palabra para que todos puedan

expresarse, aunque cabe señalar que el trato que se dispensan los unos a los otros –y a la profesora en prácticas– es correcto, amable y, muchas veces, afectuoso.

El grupo comparte la opinión de que es difícil elegir cinco artículos de la selección, ya que, según sus propias palabras, «todos son muy importantes». Finalmente, logran decidirse; los derechos humanos con los que trabajaremos en esta innovación resultan ser:

Artículo 3. Toda persona tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad.

Artículo 5. Nadie será sometido a tortura ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 23. Toda persona tiene derecho al trabajo (...) y a la protección contra el desempleo. También tiene derecho a cobrar lo mismo que los demás por el mismo trabajo, así como a un sueldo que le permita vivir con dignidad y a poder asociarse con otros trabajadores en sindicatos para defender sus intereses.

Artículo 24. Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25. Toda persona tiene derecho a que ella misma y su familia gocen de un nivel de vida adecuado, es decir, alimentación, vestido, una vivienda...

Apuntamos estos cinco derechos en la pizarra y, acto seguido, formamos cinco parejas –el criterio es, sencillamente, el orden en el que se sientan en el aula–: Estrella y Sol, Naiara y Macarena, Rubén y José Luis, Isabel y María y Cecilia y Alejandro.

Cada pareja trabajará un derecho a través del análisis de un artículo de prensa lo más reciente posible. Los artículos son repartidos en función de los derechos escogidos y las parejas se ponen manos a la obra. Sólo requieren la ayuda de la profesora en prácticas en un par de ocasiones; en concreto, Rubén y José Luis desconocen el significado de la expresión «brecha salarial», Cecilia y Alejandro preguntan por las siglas «IU» e Isabel requiere una explicación adicional para entender su noticia, de nuevo, por razones ajenas a la innovación.

El timbre del recreo nos sorprende en mitad del trabajo. Se ofrece a los alumnos y alumnas tomarse un merecido descanso, pero éstos lo rechazan en bloque y sin dudar: están tan enfrascados que no quieren parar. Este hecho, que podría ser un detalle sin importancia, parece revelar un gran interés por su parte; más todavía tratándose de un grupo perteneciente al Plan de Diversificación y considerado «difícil» por buena parte del profesorado del centro, aunque no por el tutor, Jaime, que está satisfecho.

Cuando las parejas ya han trabajado sus respectivas noticias, las ponen en común con el resto de la clase: cada pareja explica cuáles son los hechos recogidos por el periodista y de qué manera estos hechos están violando los derechos humanos de una o varias personas. Los demás hacen preguntas espontáneas y piden aclaraciones, que se les dan sin problemas. En concreto, Naiara y Macarena están muy exaltadas: su noticia, que versaba sobre un abuso policial, ha provocado una fuerte respuesta emocional en ellas. María, que al principio no hablaba demasiado, se desata cuando Rubén y José Luis explican su noticia, en la que se alude a la cuestión de la discriminación de género.

En cuanto a Alejandro, está dispuesto a opinar sobre todas y cada una de las noticias. Estrella y Sol, que son más bien tranquilas a la hora de expresarse, se muestran profundamente abatidas por su noticia: trata sobre un joven inmigrante que falleció por no recibir asistencia sanitaria. En conjunto, todo parece indicar que los estudiantes han captado a la perfección el objetivo de la actividad y han sido capaces de extraer el jugo de sus noticias.

Después de la puesta en común, los chicos y chicas reciben un último cuestionario. En dicho cuestionario resumen la noticia que han estado trabajando, explican qué derecho humano se está vulnerando y, finalmente, expresan sus sentimientos al respecto. Este cuestionario será el que utilizaremos, en gran medida, para evaluar la implicación emocional de cada estudiante y, especialmente, su capacidad de análisis racional de los hechos.

Tras la puesta en común y la cumplimentación de los cuestionarios, se recapitulan los cinco problemas detectados, a saber: negación de la asistencia médica a las personas sin tarjeta sanitaria con trágicas consecuencias, brutal agresión a dos personas inocentes por parte de un grupo de Mossos d'Esquadra sin que haya consecuencias, aumento de la desigualdad –brecha– salarial entre hombres y mujeres, explotación laboral en el contexto de la crisis y desahucio de familias sin recursos.

Una vez detectados estos problemas, llega la parte más importante: la búsqueda de soluciones. La clase se detiene a reflexionar sobre todos y cada uno de los problemas por separados y aporta todo tipo de ideas, que son debatidas y, finalmente, votadas por la mayoría. Por fin, se llega a un acuerdo acerca de las mejores soluciones para cada uno de los problemas.

Cada cual recoge en sus apuntes las soluciones propuestas, para que nadie las olvide; a continuación, Macarena se ofrece a salir a la pizarra para redactar el borrador de la carta siguiendo las indicaciones de sus compañeros y compañeras. Macarena escribe, pero el trabajo se hace conjuntamente. No deja de ser sorprendente la facilidad con la que todos y todas se ponen de acuerdo para elegir las palabras, se dejan aconsejar y se corrigen mutuamente cuando cometen errores de cualquier tipo, siempre desde el respeto.

Cuando el borrador de la carta ya está listo, asignamos a Isabel la tarea de redactar la versión definitiva de la carta –¡queremos que ella también sienta que ha participado en la innovación!–; ella se presta encantada y lo hace con sumo cuidado, recibiendo una merecida ovación de sus compañeros y compañeras y de la profesora en prácticas.

La carta ya está lista: sólo falta que los y las estudiantes la firmen. Finalmente, y bajo petición, la profesora en prácticas también firma y añade la siguiente aclaración: «Esta carta ha sido escrita por los alumnos y alumnas de 3º de ESO del IES Ramón y Cajal de Zaragoza el 3 de abril de 2014».

5. 1. 2. Análisis individual de las respuestas del cuestionario

<i>Estrella</i>	
<i>Implicación personal</i>	<p>Intensidad emocional alta</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El lenguaje empleado demuestra abatimiento ✓ Hay juicios de valor
	<p>Agencia baja</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ La estudiante querría actuar, pero no sabe cómo
<i>Capacidad de análisis</i>	<p>Análisis social con contextualización y transferencia: SÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La estudiante relaciona el hecho individual con un problema social de fondo, en su caso, que las personas puedan quedar desamparadas en nuestro país por razón de su etnia o cultura ✓ Además, es capaz de establecer relaciones entre el hecho puntual y otros casos de discriminación racial
	<p>Exploración de los mecanismos sociales existentes en busca de soluciones: NO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ La estudiante querría buscar soluciones y, de hecho, apoya lo que proponen sus compañeros, pero no es capaz de aportar ideas ni de distinguir si las del resto del grupo son viables o no

<i>Sol</i>	
<i>Implicación personal</i>	<p>Intensidad emocional alta</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El lenguaje empleado demuestra abatimiento ✓ Hay juicios de valor
	<p>Agencia baja</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ La estudiante querría actuar, pero no sabe cómo
<i>Capacidad de análisis</i>	<p>Análisis social con contextualización y transferencia: SÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La estudiante relaciona el hecho individual con un problema social de fondo, en su caso, que las personas puedan quedar desamparadas en nuestro país por razón de su etnia o cultura ✓ Además, es capaz de establecer relaciones entre el hecho puntual y otros casos de discriminación racial
	<p>Exploración de los mecanismos sociales existentes en busca de soluciones: NO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ La estudiante querría buscar soluciones y, de hecho, apoya lo que proponen sus compañeros, pero no es capaz de aportar ideas ni de distinguir si las del resto del grupo son viables o no

<i>Naiara</i>	
<i>Implicación personal</i>	<p>Intensidad emocional muy alta</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El lenguaje empleado demuestra indignación ✓ Hay juicios de valor ✓ Hay una clara identificación con los hechos ✓ Se sobrepasan los límites de extensión marcados
	<p>Agencia alta</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La estudiante está dispuesta a actuar de forma concreta y a corto plazo, y así lo manifiesta en voz alta
<i>Capacidad de análisis</i>	<p>Análisis social con contextualización y transferencia: SÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La estudiante relaciona el hecho individual con un problema social de fondo, en su caso, que exista una inmunidad policial y, por tanto, una evidente desigualdad ante la justicia ✓ Además, es capaz de establecer relaciones entre esta desigualdad y otras desigualdades ante la justicia, y pone como ejemplo la forma en que los ladrones de grandes sumas de dinero evitan la cárcel frente a los delincuentes comunes
	<p>Exploración de los mecanismos sociales existentes en busca de soluciones: SÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La estudiante hace sugerencias que demuestran que, en efecto, comprende cuáles son los mecanismos sociales existentes a los que se podría recurrir para solucionar problemas, tanto el que se le ha planteado a su pareja como los del resto de sus compañeros

<i>Macarena</i>	
<i>Implicación personal</i>	<p>Intensidad emocional muy alta</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El lenguaje empleado demuestra indignación ✓ Hay juicios de valor ✓ Hay una clara identificación con los hechos
	<p>Agencia alta</p>
<i>Capacidad de análisis</i>	<p>Análisis social con contextualización y transferencia: SÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La estudiante relaciona el hecho puntual con un problema social de fondo, en su caso, que exista una inmunidad policial y, por tanto, una evidente desigualdad ante la justicia ✓ Además, es capaz de establecer relaciones entre esta desigualdad y otras desigualdades ante la justicia, y pone como ejemplo el desmantelamiento de las redes de tráfico de personas
	<p>Exploración de los mecanismos sociales existentes en busca de soluciones: SÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La estudiante hace sugerencias que demuestran que, en efecto, comprende cuáles son los mecanismos sociales existentes a los que se podría recurrir para solucionar problemas, tanto el que se le ha planteado a su pareja como los del resto de sus compañeros

<i>Rubén</i>	
<i>Implicación personal</i>	<p>Intensidad emocional alta</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El lenguaje empleado demuestra abatimiento ✓ Hay juicios de valor
	<p>Agencia baja</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ El estudiante querría actuar, pero no sabe cómo
<i>Capacidad de análisis</i>	<p>Análisis social con contextualización y transferencia: SÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La estudiante relaciona el hecho puntual con un problema social de fondo, en su caso, el machismo ✓ Además, establece relaciones simples entre la discriminación salarial de las mujeres y otro tipo de discriminaciones por razón de género
	<p>Exploración de los mecanismos sociales existentes en busca de soluciones: NO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ La estudiante querría buscar soluciones y, de hecho, apoya lo que proponen sus compañeros, pero no es capaz de aportar ideas ni de distinguir si las del resto del grupo son viables o no

<i>José Luis</i>	
<i>Implicación personal</i>	<p>Intensidad emocional alta</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El lenguaje empleado demuestra abatimiento ✓ Hay juicios de valor
	<p>Agencia baja</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ El estudiante querría actuar, pero no sabe cómo
<i>Capacidad de análisis</i>	<p>Análisis social con contextualización y transferencia: NO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ El estudiante se centra en el hecho puntual ✗ Tampoco es capaz de hablar de otros hechos relacionados con un problema de fondo
	<p>Exploración de los mecanismos sociales existentes en busca de soluciones: NO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ La estudiante querría buscar soluciones y, de hecho, apoya lo que proponen sus compañeros, pero no es capaz de aportar ideas ni de distinguir si las del resto del grupo son viables o no

<i>Isabel*</i>	
<i>Implicación personal</i>	Intensidad emocional media ✓ Hay juicios de valor
	Agencia baja ✗ La estudiante no se pronuncia
<i>Capacidad de análisis</i>	Análisis social con contextualización y transferencia: NO ✗ La estudiante difícilmente consigue hablar del hecho puntual ✗ Tampoco es capaz de hablar de otros hechos relacionados con un problema de fondo
	Exploración de los mecanismos sociales existentes en busca de soluciones: NO ✗ La estudiante desconoce los mecanismos sociales existentes a los que se podría recurrir para solucionar problemas

*Caso especial.

<i>María</i>	
<i>Implicación personal</i>	<p>Intensidad emocional muy alta</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El lenguaje empleado demuestra indignación ✓ Hay juicios de valor ✓ Hay una clara identificación con los hechos
	<p>Agencia alta</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La estudiante está dispuesta a actuar de forma concreta y a corto plazo, y así lo manifiesta en voz alta
<i>Capacidad de análisis</i>	<p>Análisis social con contextualización y transferencia: SÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La estudiante relaciona el hecho puntual con un problema social de fondo, en su caso, la explotación laboral fruto de la desigualdad entre ricos y pobres en España ✓ Además, establece relaciones simples entre la explotación laboral y otro tipo de discriminación de los pobres, como la eliminación de los servicios públicos
	<p>Exploración de los mecanismos sociales existentes en busca de soluciones: SÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La estudiante hace sugerencias que demuestran que, en efecto, comprende cuáles son los mecanismos sociales existentes a los que se podría recurrir para solucionar problemas, tanto el que se le ha planteado a su pareja como los del resto de sus compañeros

<i>Cecilia</i>	
<i>Implicación personal</i>	<p>Intensidad emocional alta</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El lenguaje empleado demuestra indignación ✓ Hay juicios de valor
	<p>Agencia baja</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ La estudiante querría actuar, pero no sabe cómo
<i>Capacidad de análisis</i>	<p>Análisis social con contextualización y transferencia: NO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ El estudiante se centra en el hecho puntual ✗ Tampoco es capaz de hablar de otros hechos relacionados con un problema de fondo
	<p>Exploración de los mecanismos sociales existentes en busca de soluciones: NO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ La estudiante querría buscar soluciones y, de hecho, apoya lo que proponen sus compañeros, pero no es capaz de aportar ideas ni de distinguir si las del resto del grupo son viables o no

<i>Alejandro</i>	
<i>Implicación personal</i>	<p>Intensidad emocional muy alta</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El lenguaje empleado demuestra indignación ✓ Hay juicios de valor ✓ Hay una clara identificación con los hechos
	<p>Agencia alta</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El estudiante está dispuesta a actuar de forma concreta y a corto plazo, y así lo manifiesta en voz alta
<i>Capacidad de análisis</i>	<p>Análisis social con contextualización y transferencia: SÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El estudiante relaciona el hecho puntual con un problema social de fondo, en su caso, la especulación financiera que ha provocado la burbuja inmobiliaria ✓ Además, contextualiza el hecho puntual de una ejecución hipotecaria dentro del drama que suponen los desahucios en un contexto de crisis
	<p>Exploración de los mecanismos sociales existentes en busca de soluciones: SÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El estudiante hace sugerencias que demuestran que, en efecto, comprende cuáles son los mecanismos sociales existentes a los que se podría recurrir para solucionar problemas, tanto el que se le ha planteado a su pareja como los del resto de sus compañeros

5. 2. Debate de resultados

5. 2. 1. La responsabilidad lleva a la agencia

La respuesta del grupo de alumnos y alumnas ha sido positiva desde todos los puntos de vista. De dicha respuesta podemos extraer algunas conclusiones interesantes, las cuales desarrollaremos en los párrafos siguientes.

Antes de nada, hay que destacar la particularidad del grupo: no se trata de una clase normal y corriente, sino de una perteneciente al Plan de Diversificación. Esta circunstancia no es fruto del azar, sino que el grupo fue escogido a propósito para realizar con él la innovación. El principal motivo de esta decisión fue que, al tratarse de un grupo considerado «difícil», la innovación y la experimentación con nuevas formas de trabajo resultaba, paradójicamente, más cómoda de llevar a cabo que con los grupos normalizados, los cuales tienen más interiorizado un currículo oculto que, en ocasiones, les impide dar rienda suelta a su creatividad.

Como esta innovación requería la participación activa y creativa de los y las estudiantes, el grupo del Plan de Diversificación parecía el idóneo. Por otro lado, la autoestima de estos chicos y chicas tiende a ser más baja que la del resto, por lo que se dedujo que podían ser más sensibles a las cuestiones relacionadas con los derechos humanos.

También se tuvo en cuenta el hecho de que un grupo de esta índole puede necesitar en mayor medida un estímulo adicional para que todos y cada uno de sus miembros exploren hasta dónde pueden llegar. Hay infinidad de estudios relacionados con el llamado «efecto Pigmalión» en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el cual no vamos a abordar aquí, pero sí es interesante citar a P. Morales Vallejo (2010) cuando afirma que «no es lo mismo ver problemas que oportunidades»¹⁷. En realidad, un grupo «difícil» es un diamante en bruto que, con las herramientas y el trabajo adecuados, puede brillar con luz propia.

*Si un grupo «difícil»
recibe una misión
concreta y una dosis
suficiente de confianza,
es muy posible que los
resultados sean mucho
mejores de lo esperado.*

Así pues, el taller que iba a impartirse fue presentado a los alumnos y alumnas como una oportunidad para hacerse oír más allá del aula. Nada más empezar, se les hizo responsables de algo muy importante: dar voz a las víctimas de los derechos humanos en el Parlamento aragonés. Los primeros minutos fueron de sorpresa y curiosidad —los y las estudiantes no entendían por qué alguien quería preguntarles *a ellos*—; sin embargo, nadie mostró rechazo o siquiera apatía. Minutos después de comenzar el taller, todos y todas estaban absortos en las tareas propuestas, ya fuese de forma directa, participando en el debate oral, o de forma indirecta, escuchando activamente al resto y rellenando los cuestionarios entregados por la profesora en prácticas.

Un dato muy llamativo es que los alumnos y alumnas no dejaban de hablar de «Alfonso», nuestro interlocutor en las Cortes de Aragón, como si fuera ya un viejo conocido. Asimismo, recordaban perfectamente que todo lo que estaban hablando, escribiendo y, en suma, haciendo tenía un objetivo claro: la redacción de una carta. La

carta estuvo presente desde el principio y hasta el final. Es decir, el papel de la persona que dirigía la actividad no era otra que orientarla y entregar el material necesario, pero nada más; todos y todas sabían perfectamente qué era lo que querían conseguir y sólo hacían preguntas encaminadas a obtener el mejor resultado posible.

La implicación del grupo fue tal que, llegada la hora del recreo, rehusaron salir para quedarse trabajando. Se les insistió varias veces en que se tomaran un merecido descanso, pero se negaron el bloque. Aunque la respuesta del grupo en la primera mitad del taller fue buena, en la segunda fue excelente: los que no se habían atrevido a opinar en voz alta terminaron haciéndolo igual que sus compañeros; la alumna especial de la que ya se ha hablado anteriormente fue la única que no habló, aunque realizó con interés la tarea que se le encomendó de redactar la carta. El aplauso que se le dedicó después pareció satisfacerle, porque se mostró algo más risueña que de costumbre.

Una vez elaborada la carta, los y las estudiantes siguieron preguntando por ella hasta que se les informó de que ésta había sido entregada a «su amigo Alfonso». Meses después, recuerdan perfectamente qué escribieron en ella y por qué lo hicieron, y se lo cuentan a otros profesores y alumnos. Si hubiera que describir su actitud durante y después de la innovación, quizá la palabra más adecuada sería «orgullosa». Este orgullo está directamente relacionado con el sentido del deber: sólo puede hacernos sentir orgullosos una misión cuyo éxito o fracaso depende de nosotros mismos.

Las personas se implican en mayor medida en aquello en lo que pueden influir, de lo que pueden adueñarse.

La conclusión que extraemos de la realización de una innovación de este tipo es que la responsabilidad es algo fundamental a la hora de que los y las adolescentes se impliquen en la defensa de los derechos humanos. Por descontado, es importante que un adolescente tome conciencia de las violaciones de los derechos humanos que tienen lugar fuera de nuestras fronteras, o de aquellas que se han producido a lo largo de la historia; pero si lo que queremos es que este mismo adolescente se haga dueño y adopte un papel activo y creativo en la defensa de los derechos humanos, hay que demostrarle que él *puede influir* en ello.

La implicación en una actividad está relacionada con la responsabilidad: si el éxito o fracaso de algo dependen de mí, me esforzaré más.

Esta influencia posible tiene dos vertientes: por un lado, quien conoce la sociedad en la que vive y las herramientas que le ofrece puede idear soluciones más fácilmente; por otro lado, quien puede idear soluciones de carácter estructural también debería de saber qué papel desempeñar en su puesta en práctica o, dicho de otra manera, qué eslabón de la cadena le corresponde ser. La relación entre la agencia y la capacidad de buscar soluciones también estará muy presente en el siguiente apartado.

5. 2. 3. La agencia depende de la capacidad de análisis

Hay que tener en cuenta que la innovación se ha realizado con tan sólo diez alumnos y alumnas, por lo que los resultados individuales podrían estar ligeramente condicionados por ello. Sería interesante repetirla con un número mayor de estudiantes

para obtener interpretaciones concluyentes. No obstante, los resultados que hemos obtenido en esta ocasión nos llevan a dos conclusiones.

Cuando entendemos un problema, es más fácil que nos comprometamos a solucionarlo; las posibilidades de éxito aumentan.

En primer lugar, que la agencia está relacionada con la capacidad de análisis y, concretamente, con la capacidad de indagar en busca de soluciones a través de los mecanismos sociales existentes.

Una agencia alta está estrechamente relacionada con una capacidad de análisis alta, es decir, con un análisis social con contextualización y transferencia del problema y una exploración de los mecanismos sociales existentes en busca de soluciones; y viceversa. La

lectura que hacemos de esta asociación es que una persona se agencia en mayor medida de aquellos problemas que es capaz de analizar racionalmente desde un punto de vista social y con contextualización y transferencia; pero, sobre todo, debe poder explorar los mecanismos sociales existentes en busca de soluciones para dichos problemas.

Los resultados individuales en los que hay una agencia alta –Naiara, Macarena, María y Alejandro– son los mismos en los que hay no sólo una capacidad de analizar el problema puntual como parte de un problema estructural –p. ej.: relacionar la negación de la asistencia sanitaria a un inmigrante con la xenofobia–, sino también una capacidad de explorar los mecanismos sociales que podrían ponerse en marcha para resolver dicho problema puntual y, además, contribuir a resolver también el problema estructural –p. ej.: permitir que todas las personas, incluidas las personas inmigrantes sin papeles, tuvieran acceso a la sanidad pública, universal y gratuita– y a mejorar la sociedad en su conjunto.

En materia de derechos humanos, los problemas puntuales tienen detrás problemas estructurales. Para resolverlos, hay que saber cuáles son estos problemas estructurales y a qué se deben.

En otras palabras, la capacidad de un joven de agenciarse de la defensa de los derechos humanos de las personas que le rodean depende del grado en que es capaz de comprender el problema de fondo hasta el punto de buscar maneras de solventarlo. Si el alumno o alumna sabe que las injusticias *se pueden* evitar, es probable que se comprometa *personalmente* con este propósito, responsabilizándose en la medida de sus posibilidades; si, por el contrario, no comprende el problema de fondo, puede llegar a estar sensibilizado con los problemas puntuales, pero será más difícil que asuma la tarea de enmendarlos o, al menos, ayudar en lo que pueda.

Si analizamos los resultados, también apreciamos que hay casos –Estrella, Sol y Rubén– en los que el estudiante es capaz de hacer un análisis social del problema con contextualización y transferencia, pero ignora cuáles son las posibilidades que le ofrece la sociedad para resolverlos y, por tanto, tampoco cree estar en condiciones de comprometerse con dicha resolución: en estos casos, la agencia no deja de ser baja. Lo cual apoya la teoría de que una visión más amplia de las herramientas sociales más o menos disponibles para evitar las violaciones de los derechos humanos facilita también una mayor disposición del joven a pasar a la acción.

Es decir, dentro de la capacidad de análisis hay dos vertientes: por un lado, la capacidad de analizar el problema estructural que hay tras el problema puntual; por otro lado, la capacidad de analizar la propia sociedad. Naturalmente, es más fácil que un

Aunque se conozca bien un problema estructural, es difícil encontrarle una solución si se desconocen la propia sociedad y las posibilidades que ésta ofrece.

adolescente sea capaz de analizar un problema estructural que la sociedad en su conjunto, puesto que ello requiere un menor nivel de abstracción; sin embargo, la capacidad de analizar la sociedad es indispensable para que haya una agencia y, por tanto, es una habilidad que toda persona debería adquirir, preferiblemente, en la niñez o en la adolescencia.

Cuando hay una ausencia total de capacidad de análisis –José Luis, Cecilia e Isabel–, el resultado sigue siendo una agencia baja. Si no se puede analizar el problema, mucho menos se podrán analizar las posibles soluciones para éste que ofrece la sociedad actual. En estos casos, la necesidad de una educación para la ciudadanía y los derechos humanos es urgente: si estos chicos y chicas adquieren una capacidad de análisis igual que la de sus compañeros, lo más probable es que también se agencian de la defensa de los derechos humanos.

La segunda conclusión a la que nos llevan los datos es que la intensidad emocional ante una violación de los derechos humanos de una persona o colectivo es una variable independiente de todas las demás. Por tanto, es posible reaccionar ante las injusticias con indignación o abatimiento sin que exista una comprensión profunda del problema estructural, y sin que haya una voluntad clara de agenciarse de este problema y buscarle una solución. Los sentimientos que provoca una violación de los derechos humanos en una persona no dependen de la capacidad de ésta para comprender el problema y resolverlo, sino que pueden darse en cualquier individuo por razones de empatía personal. Sin embargo, esta empatía es un punto de partida muy necesario: si una persona no es capaz de empatizar con otra, difícilmente se comprometerá con la salvaguarda de sus derechos humanos.

La intensidad emocional ante una violación de los derechos humanos es independiente de todo lo demás. La indignación o el abatimiento no obedecen a una comprensión del problema, sino a la empatía personal. No obstante, es el punto de partida indispensable: si el sufrimiento ajeno no nos conmueve, nunca trataremos de solucionarlo.

En resumidas cuentas, podemos afirmar que una persona que se enfrenta a la violación de los derechos humanos de otra y responde con una intensidad emocional alta se agenciará de la resolución de este problema puntual si y sólo si es capaz de hacer un análisis del problema estructural y también de explorar los mecanismos sociales existentes para ello. La conclusión es la siguiente: cuanto mayor sea la comprensión de los y las adolescentes del mundo que les rodea y las posibilidades que les ofrece, mayor será su capacidad de comprometerse con la defensa de sus derechos humanos y los de los demás.

Innovaciones como la que hemos planteado aquí no sólo sirven para medir hasta qué punto unos u otros han desarrollado su capacidad de análisis y, por tanto, su agencia; sirven también para dotar a estos jóvenes de responsabilidad, y para introducirles en los problemas de la actualidad española. Sería interesante repetir el experimento con el mismo grupo y observar si los resultados han cambiado, y también lo sería llevarlo a cabo con otros grupos de diferentes características.

En cualquier caso, la idea que extraemos de todo esto es que impartimos a los niños y adolescentes una educación para la ciudadanía y los derechos humanos, con esta doble vertiente de comprensión del mundo que les rodea y estímulo de la agencia, será más fácil que los adultos del futuro sean personas responsablemente comprometidas con la defensa de los derechos humanos y la construcción de un mundo mejor.

6. CONCLUSIONES

A la hora de abordar los derechos humanos en el aula, todo parece indicar que resulta eficaz encargar a los alumnos y alumnas el desempeño una tarea con objetivos claros, concretos y alcanzables, como es la elaboración de una carta. Que el grupo de estudiantes recuerde en todo momento qué está haciendo y por qué lo está haciendo es una garantía de éxito; al menos, hasta donde hemos podido observar. La concreción de dicha tarea contribuye a evitar que se sientan abrumados por unos problemas que, por su dimensión y gravedad, suelen considerar que no está en su mano resolver. Por tanto, los derechos humanos han de ser tratados de forma muy precisa y con metas a corto plazo, si es preciso, fijadas de antemano.

Asimismo, la tarea debe estar bajo la responsabilidad de quienes la lleven a cabo: en la medida en la que el éxito o fracaso de la misma dependa de sus ejecutores, éstos se implicarán más o menos. Por otro lado, el «efecto Pigmalión» vuelve a quedar demostrado en su aplicación a grupos de alumnos «difíciles»: generalmente, los y las estudiantes responden tal y como se espera de ellos, por lo que unas expectativas altas devendrán, a buen seguro, en resultados positivos.

Con respecto al contenido de la innovación en sí, extraemos de ella dos lecturas diferentes: por un lado, la empatía personal es el punto de partida para interesarse por la defensa de los derechos humanos, pero no basta para que haya un compromiso firme y personal, es decir, una agencia del problema o los problemas; por otro lado, la agencia depende de dos variables: la comprensión de los problemas estructurales que hay detrás de los problemas puntuales en materia de derechos humanos y el conocimiento de la sociedad, en tanto que éste permite explorar los mecanismos sociales existentes para buscar soluciones.

Si hay una comprensión de los problemas estructurales de la sociedad y, además, de las posibilidades que ésta ofrece para resolverlos, es más fácil que los adolescentes de hoy y los adultos del mañana se agencien de esta búsqueda de soluciones. Para ello, es indispensable introducirles en el conocimiento y la comprensión del mundo que les rodea; las asignaturas como Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos son útiles en ese sentido, aunque el conocimiento y la comprensión de la actualidad debería ser una materia transversal y omnipresente en el currículo de la ESO.

Por lo pronto, se puede afirmar que esta innovación ha resultado ser un éxito, en tanto que los alumnos y alumnas se han implicado en ella y se ha alcanzado el objetivo fijado con antelación: la carta ya está en las Cortes de Aragón. Además, el grupo de estudiantes no sólo recuerda la innovación día sí, día también, sino que buena parte del mismo ha declarado estar más interesado en el tema de los derechos humanos desde entonces. Y no sólo eso: según el tutor, el ambiente del grupo en cuestión, que ya era bastante bueno, ha mejorado.

No obstante, ha habido carencias que se podrían subsanar en el futuro: un mayor número de alumnos, por ejemplo, contribuiría a obtener resultados concluyentes, y la posibilidad de realizar un seguimiento posterior sería de lo más interesante. Sea como fuere, es de esperar que esta innovación para seguir abriendo camino a la investigación educativa en materia de derechos humanos, con el fin de que, poco a poco y entre todos, vayamos construyendo una sociedad cada vez más justa, tolerante y solidaria.

7. BIBLIOGRAFÍA

–Armas, J. y López Facal, R. (2012). Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. Universidad de Santiago de Compostela.

–Buxarraís, M. R. (2008). Educación para la ciudadanía. ¿Qué tipo de ciudadanía? Universidad de Barcelona.

–Carretero, M. (2000). Cambio conceptual y enseñanza de la Historia. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 26, 73-82.

–Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

–De Alba, N. y otros (Eds.) (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pág. 304.

–Hallak, J. (1999). *Globalización, derechos humanos y educación*. Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

–Jares, X. R. (1998). *Educación y derechos humanos*. Bakeaz.

–Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Lom Ediciones, pág. 58.

–Puig, M. y otros (2010). Educación para la ciudadanía: referentes europeos. Universidad de Sevilla, págs. 88 y 89.

–Tibbitts, F. (2002). Nuevos modelos de educación en derechos humanos. *Revista Internacional de Educación* (edición especial sobre la Educación en Derechos Humanos), pág. 79.

–Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una propuesta pedagógica. Universidad de Santiago de Compostela, pág. 132.

–Tuvilla Rayo, J. (2008). La educación en Derechos Humanos en España. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9, pág. 10.

–Morales Vallejo, P. (2010). “El profesor educador”. *Ser profesor, una mirada al alumno*, Universidad Rafael Landívar, pág. 19.

¹Hallak, J. (1999). *Globalización, derechos humanos y educación*. Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, págs. 12-13.

²Jares, X. R. (1998). *Educación y derechos humanos*. Bakeaz, pág. 4.

³*Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática*, pág. 2.

⁴*Ibíd.*, pág. 3.

⁵Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen la enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

⁶Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Lom Ediciones, pág. 58.

⁷Tibbitts, F. (2002). Nuevos modelos de educación en derechos humanos. *Revista Internacional de Educación* (edición especial sobre la Educación en Derechos Humanos), pág. 79.

⁸Buxarrais, M. R. (2008). Educación para la ciudadanía. ¿Qué tipo de ciudadanía? Universidad de Barcelona, pág. 3.

⁹Armas, J. y López Facal, R. (2012). Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. Universidad de Santiago de Compostela, pág. 86.

¹⁰Adoptada en el marco de la *Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros*.

¹¹Puig, M. y otros (2010). Educación para la ciudadanía: referentes europeos. Universidad de Sevilla, págs. 88 y 89.

¹²Tuvilla Rayo, J. (2008). La educación en Derechos Humanos en España. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9, pág. 10.

¹³Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una propuesta pedagógica. Universidad de Santiago de Compostela, pág. 132.

¹⁴Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

¹⁵De Alba, N. y otros (Eds.) (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pág. 304.

¹⁶Todos los nombres que aparecen en el cuaderno de observación son ficticios.

¹⁷Morales Vallejo, P. (2010). El profesor educador. *Ser profesor, una mirada al alumno*, Universidad Rafael Landívar, pág. 19.